DOCUMENT RESUME

ED 193 898 FL 011 622

AUTHOR Abe, D.: And Others
TITLE Didactique et authentique: Du document a la pedagogie (Didactic and Authentic: From Document to Method). Melanges pedagogiques, No. 10.
INSTITUTION Nancy Univ., (France). Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues.
PUB DATE 79
NOTE 16p.
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Communicative Competence (Languages); *Instructional Materials; Language Proficiency; *Languages for Special Purposes; Language Skills; *Primary Sources; *Second Language Instruction; Teaching Methods

ABSTRACT

This discussion shows that "authentic documents" are a basic tool for the acquisition of communicative competence in a second language. An authentic document is a sort of photograph of discourse produced at a given time and in a given place. Like a cliche, it has its own existence. Two reasons for choosing authentic documents in second language instruction are: (1) they are themselves vehicles of communication in a given situation and as such they provide to the learner a direct contact with actual use of the language; and (2) they can be matched to learners' needs and as such they are instructional materials that are truly adapted to the learning situation. By way of conclusion, the working plan for using authentic documents with employees of a firm dealing with metallurgy is described. The use of these documents had four elements: telephone conversations, understanding written texts, use of telex and training in oral communication. (Author/AMH)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED193898

MELANGES PEDAGOGIQUES 1979

D. ABE, F.M. CARTON, M. CEMBALO et O. REGENT

DIDACTIQUE ET AUTHENTIQUE : DU DOCUMENT A LA PEDAGOGIE

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

H. Holec

Melanges Pedagogiques

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

C.R.A.P.E.L.

FL011622

ABSTRACT

This article shows that authentic documents are a basic tool for the acquisition of communicative competence in a second language : an attempt is made to define what is meant by the word " authentic " in the didactic practice at C.R.A.P.E.L. The second part deals with the reasons for the choice of authentic documents and gives indications for their use in learning and teaching. The last part is an example of an English training program based on documents provided by the learners themselves.

La multiplication rapide des moyens de reproduction sonores, écrits et visuels met aujourd'hui à la disposition des apprenants et des enseignants de langue des documents présentant des productions langagières réelles, dans un grand nombre de situations de communication. On peut aujourd'hui enregistrer un débat ou une conférence en vidéo, utiliser une émission de télévision, reproduire un article, et disposer ainsi de documents de langue qui n'étaient pas exploitables auparavant. Le problème du choix des supports, facteurs déterminants dans la réussite de l'apprentissage, prend ainsi une dimension nouvelle. Est-il concevable de fonder l'apprentissage d'une langue sur des documents authentiques, sans avoir recours à des textes élaborés par des spécialistes de didactique des langues selon une progression méthodique ?

Nous désirons ici faire le point sur une réflexion méthodologique commencée au C.R.A.P.E.L. il y a une dizaine d'années (Kuhn M., 1970) et poursuivie depuis à la lumière de nombreuses expériences[1]. Il importait d'abord d'exprimer notre point de vue sur le sens et les limites à donner à la notion d'authentique, qui fait actuellement l'objet de controverses, puis de donner les raisons qui fondent le choix de documents authentiques dans nos pratiques, avant d'envisager quelques éléments de la problématique de leur mise en œuvre. Il ne saurait être question de proposer un mode d'emploi unique : la collecte et l'utilisation de ces matériaux répond toujours aux besoins spécifiques d'individus et de groupes précis. Le grand nombre des types de production écrite et des situations de communication orale, l'immense diversité de leurs contenus possibles permettent une sélection et une exploitation précisément adaptées aux objectifs des apprenants. Un exposé sur cette question ne peut que rester théorique : les applications que l'on peut proposer risquent d'apparaître comme un modèle à suivre. C'est pourquoi nous nous contenterons de décrire, en guise de conclusion, une action de formation précise, dans la spécificité de ses conditions matérielles et institutionnelles.

I - QU'EST-CE QU'UN DOCUMENT AUTHENTIQUE ?

On peut définir le document authentique, de façon négative, comme *tout document produit à des fins autres que l'apprentissage d'une langue seconde.* En termes positifs, c'est un énoncé produit dans une situation réelle de communication : en sont exclus les textes écrits et oraux fabriqués ou modifiés en vue d'enseigner une langue, le discours d'un enseignant en langue ou d'un « native speaker », si ce discours a pour fonction d'enseigner une langue, et les productions en langue étrangère des apprenants (échanges entre apprenants et

[1] Les numéros successifs des Mélanges Pédagogiques C.R.A.P.E.L. comportent des comptes rendus d'expériences utilisant des documents authentiques.

enseignants ou entre apprenants) si ces productions ont pour but d'apprendre la langue étrangère. En effet, au moment où ils sont encodés, ces énoncés sont influencés par leur fonction didactique : on ne peut les appeler authentiques, ce qui n'exclut pas qu'ils puissent servir dans l'apprentissage. Ainsi on peut qualifier d'authentique un film ou un livre en français destiné à expliquer des données scientifiques ou technologiques à un public de langue maternelle française : le document présente un type particulier de discours, le discours pédagogique, mais le fonctionnement de la langue n'y est pas perturbé par l'objectif d'apprendre cette langue[2]. Construire un texte, le modifier, parler dans le but d'enseigner une langue ou de l'apprendre est une conduite langagière fort particulière : alors que le discours réel tente de communiquer un signifié grâce à un signifiant, l'énoncé à but didactique tente de transmettre un signifiant (une structure grammaticale, un mot de lexique, etc...) à travers un signifié. Ce qui est primordial, ce n'est plus le contenu mais la façon de l'exprimer.

C'est donc au niveau de ses objectifs de communication que nous pouvons juger de l'authenticité d'un document : même s'il est parfois impossible de reconnaître les objectifs communicatifs de certains énoncés, ou s'il est souvent difficile de les décrire, on peut toujours reconnaître cette situation particulière qu'est l'apprentissage d'une langue seconde.

La question de l'authenticité des documents se pose cependant aussi du point de vue du décodage : peut-on extraire des énoncés de leur contexte, les détourner de leurs objectifs premiers dans le but d'en apprendre la langue, sans en détruire l'authenticité ? La réception, le décodage sont-ils forcément authentiques parce que le document l'est ?

En ce qui nous concerne, nous mettons en question la notion d'authenticité du décodage : dans une communauté linguistique donnée, le texte écrit ou oral une fois produit peut être décodé de manières multiples. Ainsi, on ne peut affirmer qu'un article paru dans une revue médicale spécialisée est lu d'une manière plus authentique par les médecins auxquels cet article s'adresse que par le linguiste qui y étudie la fréquence de certains mots, le typographe qui met ce texte en page ou encore le chimiste qui s'intéresse à la médecine. Comme chacun de ces lecteurs vise un objectif différent, l'authenticité du décodage ne peut se mesurer de manière qualitative, même si quantitativement l'auteur espère que son article est lu par une majorité de médecins.

Puisque tout document peut être décodé par d'autres publics que celui auquel il était destiné au moment où il a été produit, il nous paraît licite de faire des

[2] Le cas limite est le texte produit pour l'apprentissage de la langue maternelle : une partie du discours peut y être considérée comme authentique, les exercices eux-mêmes étant du discours fabriqué.

apprenants de langue des observateurs de cette langue. Quel que soit le décodage que l'on puisse en faire, un énoncé authentique reste une réalité dans un code linguistique donné : une fois le message émis, les caractéristiques de l'encodage et du message sont fixées ; il est de toute façon le produit d'une intention réelle de communiquer. Rien n'y est changé si le récepteur n'est pas celui auquel le texte était destiné.

Ainsi, le document authentique est une sorte de photographie d'un discours donné à un moment donné dans un endroit donné. Et comme un cliché, il a une existence propre. Il n'est pas le réel, mais une attestation de réel avec son cadre, ses limites et son caractère relatif et instantané. Il peut être fragmenté ou complété par d'autres photographies qui seront d'autres attestations de fragments de réel, et qui, juxtaposées en grand nombre donneront à l'apprenant une représentation cohérente de la langue.

II - POURQUOI DES DOCUMENTS AUTHENTIQUES ?

Deux séries de raisons fondent le choix de documents authentiques en vue de l'apprentissage d'une langue : d'une part, ils sont en eux-mêmes un moment ou le tout d'une communication réelle dans une situation donnée (documents écrits), ou ils en sont la reproduction (documents oraux ou duplicata) ; ils permettent donc aux apprenants d'avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue. D'autre part, leur adéquation aux besoins des apprenants, par leur richesse et leur diversité, en font des matériaux d'apprentissage véritablement adaptés.

1. Réalité du document authentique du point de vue de la communication

On s'est aperçu déjà depuis longtemps des inconvénients des textes (écrits et oraux) créés de toutes pièces en vue de l'enseignement d'une langue : en réduisant la richesse et la complexité des productions langagières authentiques, ces textes retardent, quand ils ne l'empêchent pas, le contact avec la langue réelle. Ils en gomment ce qui paraît essentiel dans la communication : le rôle de l'illocution (intentions énonciatives), des facteurs situationnels (rôle de l'implicite, des conditions d'énonciation, etc...)[3], des contraintes socio-culturelles et des rapports inter-locuteurs, avec tous leurs corollaires dans le discours : comportements, gestes et expressions faciales, marques prosodiques[4], ainsi que ce qui tient à l'organisation du discours. Ajoutons encore toutes les hésitations, ratures, les répétitions, lapsus propres au discours oral spontané. Or,

[3] Holec, H. (1973) montre en particulier la fausseté de la représentation des situations dans des méthodes utilisant l'image.

il apparaît bien que ces différents éléments, s'ils se retrouvent dans toutes les langues, se réalisent dans chacune de façon différente. L'apprentissage doit les prendre en compte ; l'irréductibilité de la langue orale à la langue écrite entraîne la nécessité d'utiliser des documents authentiques relevant de ces deux codes distincts.

On sait que l'objectif d'apprentissage d'une langue n'est pas simplement la capacité de produire ou de comprendre un grand nombre de phrases grammaticalement correctes, mais celle de mettre en œuvre un savoir-faire, ou plutôt une série de savoir-faire différents, c'est-à-dire de mettre en relation, selon la situation, des contenus avec des façons de les exprimer ou de les comprendre dans des énoncés : par exemple savoir téléphoner, savoir demander un renseignement, savoir prendre la parole dans un groupe, savoir formuler une hypothèse à l'écrit, etc...

Chacun de ces actes de parole peut être réalisé dans une langue par un très grand nombre d'énoncés différents (aspect créatif du langage), qui mettent en jeu tous les facteurs que nous avons évoqués ci-dessus, mais qui suivent tous les codes particuliers à cette langue, l'agencement de ces codes constituant la « grammaire de l'énonciation » de cette langue. Au cours de l'apprentissage, la découverte de ces codes se fait par des structurations successives que l'apprenant accomplit individuellement à la suite d'observations, d'hypothèses et de vérifications[5]. C'est pourquoi, il est important de mettre l'apprenant en contact avec des énoncés réels dans des situations de communication, en d'autres termes, avec des matériaux qui lui permettent de faire des hypothèses justes. C'est à travers une série de documents authentiques représentant des actes réels de communication que l'apprenant opérera ces structurations successives. Chaque document étant spécifique d'une situation unique, il apparaîtra comme entièrement relatif. Au contraire, les textes didactiques risquent d'apparaître comme une norme, comme la seule façon de réaliser un énoncé dans une situation donnée.

2. Conséquences pédagogiques

a) Stratégies individuelles d'apprentissage

Il est possible qu'un public homogène d'apprenants ayant les mêmes besoins langagiers et les mêmes intérêts ait un ou plusieurs objectifs communs et

[4] Léon, M. (1979) montre comment la grammaticalité tend à diminuer quand la part de l'implicite augmente dans la communication orale, avec comme conséquence l'augmentation des marques prosodiques.

[5] Corder, P.S. (1976) dégage cette notion de compétence de transition.

que des stratégies d'enseignement puissent être mises en place qui viseraient ce ou ces objectifs. Mais, par rapport à cette stratégie d'enseignement, chaque apprenant suivrait un cheminement d'apprentissage propre (observations, hypothèses, vérifications). Les documents authentiques, par leur richesse, fournissent les supports qui répondent le mieux aux exigences multiples des différentes démarches, puisque la découverte des codes de la langue cible ne peut se faire que d'une façon individuelle. Ici apparaît donc l'avantage d'utiliser des documents authentiques, dans la richesse desquels chaque apprenant trouvera les éléments dont il a besoin.

b) Adéquation aux besoins langagiers

Dans la mesure où l'on peut puiser dans une infinité de productions langagières il devient possible de choisir celles qui correspondent aux besoins des apprenants : en utilisant des documents qu'ils rencontrent dans leur profession (articles et notices techniques, enregistrements de conférences, etc.) ils se trouvent confrontés plus rapidement aux nombreux faits grammaticaux, lexicaux, discursifs et interactifs qui sont les causes de leurs difficultés spécifiques, sans perdre de temps sur des problèmes qui ne les concernent pas.

c) Adéquation aux intérêts

De même il est possible de sélectionner des contenus correspondant aux sujets d'intérêt ou aux préoccupations de chacun, éveillant ainsi une résonnance psycho-affective qui renforcera la motivation. Sans doute un conflit peut-il se produire entre les besoins langagiers d'un individu et ses sujets d'intérêts : par exemple une notice technique sur l'informatique risque de provoquer chez un informaticien un rejet s'il est momentanément saturé par son activité professionnelle. Ce conflit se trouvera résolu par l'apprenant lui-même si c'est lui qui choisit ses documents d'apprentissage.

d) Possibilités d'autonomie

Dans la perspective de l'apprentissage auto-dirigé, la préparation à l'autonomie pédagogique se trouve facilitée par l'utilisation de documents aisément accessibles (journaux, magazines, livres, radio, disques, télévision, etc...). Il faut que les apprenants soient bien préparés à utiliser eux-mêmes ces documents pour l'appentissage de la langue (Duda R., Laurens J.P., et Remy S., 1973). Cette préparation doit amener l'apprenant à pouvoir sélectionner et se servir des documents qui sont les mieux adaptés à ses besoins.

III - COMMENT UTILISER LES DOCUMENTS AUTHENTIQUES

1. Documents authentiques et aptitudes

Les documents authentiques existent en si grand nombre que l'apprenant ou l'enseignant doit opérer une sélection. Pour guider ce choix, il convient de classer les documents en plusieurs catégories, selon qu'ils sont médiatisés ou non, selon qu'ils sont écrits, sonores et visuels, selon leur qualité technique d'impression ou d'enregistrement, selon leur longueur, selon le domaine sémantique couvert par le vocabulaire qu'ils contiennent, etc... L'objectif d'apprentissage visé détermine la pertinence de telle ou telle catégorie lors du choix des documents.

Ainsi, la volonté d'acquérir une compétence de communication dans une aptitude donnée, entraînera une limitation des supports possibles. Par exemple, lorsqu'un apprenant désire perfectionner sa compréhension orale, il lui est nécessaire de travailler avec des documents authentiques sonores ou sonores et visuels.

Dans le cas de la compréhension orale, l'utilisation du document brut tel qu'il existe dans sa forme originale est possible car l'apprenant n'intervient pas directement dans l'interaction, mais en est l'observateur et son observation n'a pas de conséquences sur l'interaction elle-même. Il essaie d'assumer le rôle d'un membre quelconque de la communauté linguistique étrangère[6].

En revanche, dans le cas de l'expression orale où il y a interaction directe entre deux ou plusieurs personnes, si l'apprenant s'assimilait à l'un des participants de l'interaction en répétant mot à mot par exemple, il deviendrait producteur d'un discours qu'il ne pourrait pas choisir et que lui-même n'encoderait pas de la même façon ; il serait un acteur dans une interaction qu'il ne pourrait modifier. Cette absence de choix dénature totalement l'activité d'expression orale dont une des caractéristiques essentielles est d'être une suite de choix successifs. On peut supposer que la suppression de ces choix modifie tellement les conditions de production qu'un apprentissage de ce type ne répond plus à l'objectif d'acquisition de l'expression orale. A cause de leur caractère unique, les documents authentiques ne peuvent pas être utilisés bruts comme modèles à répéter ou à imiter, mais ils peuvent être exploités « en différé » comme matériau d'observation préparatoire à l'expression : l'apprenant essaiera alors d'imiter le locuteur en retenant ce qui est figé, en laissant de côté ce qui est déterminé

[6] Il ne s'agit pas bien sûr pour l'apprenant de devenir « native speaker » ou ici « native listener », mais il lui faut atteindre la compétence maximale qu'il se fixe comme objectif (Holec, H., 1979).

par les caractéristiques propres de la situation (rapports entre les interlocuteurs, présupposés, espace et temps, etc.) et en intégrant son propre vécu (caractère personnel, situation sociale, etc...).

Pour ce qui est de l'expression écrite, les apprenants peuvent imiter directement le document authentique. En effet, les types de communication sont à la fois moins nombreux et plus structurés qu'à l'oral : les genres sont plus définis (lettre, article, rapport, télex, etc...) et les rapports scripteur-lecteur sont plus codifiés. De plus, l'absence d'interaction directe entraîne une limitation de l'éventail des choix possibles et l'adaptation continuelle à l'interlocuteur n'est plus nécessaire. Ainsi, on peut imiter les formes figées qui existent dans les lettres d'affaire, les télex, les rapports, etc...

On peut donc distinguer plusieurs degrés d'utilisation de documents authentiques pour l'expression, l'imitation directe étant plus facile pour les documents écrits que pour les documents sonores.

2. Documents authentiques et niveaux des apprenants

Qu'est-ce qu'un document de langue simple, facile à appréhender pour un débutant ? Les textes construits présentent l'avantage de faire varier à volonté la complexité morpho-syntaxique et d'établir une progression allant, de ce point de vue, du simple au complexe. Mais il n'est pas évident qu'en ce qui concerne la syntaxe, une progression allant du simple au complexe soit significative pour l'apprentissage.

De toute manière, d'autres éléments entrent en jeu dans la communication : facteurs situationnels et socio-culturels, stratégies d'interaction, organisation discursive, etc. Ces éléments ne peuvent être négligés si on ne veut pas arriver à la situation extrême où un message syntaxiquement simple est totalement opaque pour l'apprenant parce que les autres éléments de la communication sont inconnus de lui [7].

Il est difficile de concevoir une progression intégrant tous ces facteurs. En tout état de cause, ce n'est sans doute pas en termes de progression que se pose le problème de la simplicité du document. Il s'agit plutôt de considérer l'écart plus ou moins grand qui peut exister entre les phénomènes de la langue seconde et ceux de la langue maternelle de l'apprenant, ainsi que les convergences dans les contenus et les façons de présenter ceux-ci.

[7] Par exemple, « un petit clic vaut mieux qu'un grand choc » interprété dans une civilisation où l'automobile est chose rare.

Il faut prendre en compte la situation d'apprentissage dans laquelle l'apprenant se trouve placé. Un document authentique permet toujours, même à un débutant, d'effectuer des hypothèses.

De multiples expériences[8] démystifient l'impossibilité pour des débutants de tirer des renseignements d'un document authentique en langue étrangère portant sur leur spécialité. L'utilisation de tels documents permet de réactiver la compétence discursive des apprenants, de solliciter leur savoir extra-linguistique et d'utiliser les parentés lexicales, morphologiques et structurelles existant entre la langue maternelle et la langue étrangère. Ainsi, un document est plus facile à appréhender par un individu s'il concerne sa spécialité, scientifique par exemple. En d'autres termes, un document est d'autant plus interprétable qu'il concerne un domaine plus familier à l'apprenant. Chaque discours, « de spécialité » ou non, possède ses carctères propres, et l'apprenant même débutant peut se trouver face à des contenus, des traits lexicaux, syntaxiques, stylistiques, discursifs, et des modes spécifiques d'organisation du savoir et des concepts qu'il connaît déjà. Tous ces éléments connus vont renforcer la prévisibilité de contenus que l'apprenant n'aurait pu appréhender sans eux. Parce qu'une partie au moins du contenu est « transparent », d'autres éléments lexicaux, syntaxiques et discursifs deviennent interprétables. En revanche, un texte concernant un domaine sur lequel l'apprenant n'a aucune idée restera opaque pour lui, il paraîtra beaucoup plus difficile, même si sa difficulté syntaxique et lexicale est « objectivement » moindre.

Rien n'indique a priori la nécessité, pour aborder la spécificité d'un discours de spécialité, d'avoir une connaissance préalable de la langue étrangère. Il nous semble que s'il y a une progression à établir, elle ne peut en tout cas être définie à l'avance et une fois pour toute ; elle est d'un ordre autre que strictement linguistique, elle est d'ordre aptitudinal (Duda R., 1976).

3. Présentation des documents authentiques

Le document authentique étant une manifestation du discours, il nous semble indispensable de le traiter tel qu'il existe dans sa forme originale. Ainsi, il serait vain de vouloir acquérir une compétence orale à partir seulement de transcriptions écrites tant soit peu complètes de conversations orales, et il serait peu souhaitable, voire néfaste, de présenter aux apprenants des versions oralisées d'articles de journaux. Les règles d'encodage ne sont pas les mêmes à l'oral et à l'écrit et les traits spécifiques à chaque mode d'encodage disparaissent si l'on fait passer un énoncé de l'un à l'autre. L'apparition de ces traits, en situation réelle, risque de dérouter l'apprenant qui ne les aurait jamais rencontrés aupa-

[8] Pour le français, voir Beacco, J.C. et al. (1978). Pour l'anglais, voir Duda, R. (1976).

ravant. D'autre part, les compétences acquises en langue maternelle sont totalement négligées. Par exemple, il est tout à fait impossible de lire « en diagonale » un article oralisé, et même s'il étudie un nombre infini de transcriptions, un apprenant sera toujours incapable de comprendre un texte oral.

Certes, des conditionnements pédagogiques seront parfois nécessaires pour l'activité d'apprentissage, mais l'aboutissement de cette activité doit rester l'appréhension du document dans sa forme originale.

4. Choix des documents par les apprenants

Le choix des documents, si on les veut les plus appropriés possibles, doit se faire en tenant compte des besoins, des objectifs et des intérêts des apprenants. Ceux-ci sont les mieux à même de sélectionner selon ces critères les textes de leur spécialité. En outre, il leur est souvent plus facile qu'aux apprenants de langue, de se procurer des textes de leur spécialité dans la langue cible. Deux démarches sont possibles : leur demander de sélectionner eux-mêmes une série de documents parmi lesquels l'enseignant et l'apprenant choisiront en fonction de la stratégie qu'ils entendent adopter, ou bien mettre à la disposition des enseignés un stock de documents parmi lesquels ils choisissent[9]. Dans les deux cas, le rôle de l'enseignant et son image se trouvent profondément modifiés.

IV - EXEMPLE D'UTILISATION

En guise de conclusion, nous allons décrire l'élaboration d'une action de formation destinée à une entreprise de constructions métalliques, Metlor. Le problème de formation venait de la position favorable de l'entreprise dans le domaine technologique du montage des plates-formes de forage en haute-mer. Cette situation amenait l'entreprise à traiter en anglais avec des clients d'origines diverses. L'anglais intervenait dans plusieurs domaines de la vie de l'entreprise : relations directes avec les clients lors de visites ou de réception de pièces, relations téléphoniques avec ces mêmes clients, documents de travail et plans pour la réalisation des pièces commandées, correspondance télex avec les clients et les autres usines du groupe. Les employés concernés par l'utilisation de l'anglais étaient le personnel administratif (secrétaires, standardistes), certains membres du bureau d'études, des dessinateurs et des cadres de fabrication.

[9] La première démarche n'est pas toujours suivie de succès : par exemple, lors du stage d'été organisé par le C.R.A.P.E.L. et le C.E.S.T.E.M.I.N. en 1978, les étudiants ne se sentant pas concernés s'y prenaient au dernier moment et leur choix s'en ressentait. La deuxième solution sera expérimentée de manière systématique l'été prochain lors d'un stage semblable.

La formation a été organisée en différenciant l'approche selon les différents objectifs (Duda R., 1979). Quatre actions ont été ainsi proposées :

— téléphone (compréhension/expression pour standardistes),

— compréhension de documents écrits,

— rédaction de télex,

— entraînement à la communication orale (compréhension et expression).

Les documents d'apprentissage ont été collectés directement auprès des apprenants. En ce qui concerne la compréhension écrite, les formateurs ont visité les services qui utilisaient directement l'anglais et ont longuement discuté avec les apprenants d'abord pour rassembler les documents utilisés, ensuite pour découvrir où se situaient les problèmes des apprenants quand ils abordaient les documents en anglais. Au cours de ces visites, les formateurs ont découvert un certain nombre d'instruments d'apprentissage tout à fait inattendus. En effet, les services disposaient de traités techniques dont certains comportaient des lexiques multilingues et, de plus, le manuel des normes de soudure comportait toute une section d'explications illustrées qui permettaient de comprendre une bonne partie de la terminologie employée. Le reste des documents a été mis à la disposition des formateurs : il s'agissait des plans, cahiers des charges, lettres de commandes, rectificatifs, et autres documents traitant des derniers produits réalisés par Metlor. Ils avaient été choisis par les apprenants eux-mêmes selon leurs propres critères personnels ou professionnels.

De la même façon, les télex récents ont été collectés sous forme de photocopies et mis à la disposition des formateurs.

Pour le téléphone, le problème de documents était plus aigu. En effet, le standard de Metlor ne permettait pas de faire facilement des enregistrements directs d'appels. De plus, la fréquence des appels en anglais à cette période précise était basse. Aussi, avons-nous « réalisé » des documents authentiques, en enregistrant les communications téléphoniques provenant du C.R.A.P.E.L. à destination de l'Angleterre. Seuls ont été retenus les appels n'impliquant que des anglophones. Parmi ceux-ci, les formateurs n'ont gardé que ceux qui passaient par un standard.

Les documents nécessaires à l'entraînement à la compréhension orale ont été réalisés à partir de situations telles qu'elles se présentaient dans les ateliers de Metlor. Un des formateurs était présent et enregistrait avec un magnétophone discret les diverses transactions. Ainsi, ont pu être enregistrés une réception de

pièces, une discussion sur les procédures à employer pour la soudure d'une pièce et l'accueil d'un ingénieur norvégien [10].

Les documents ainsi recueillis ont fait l'objet de deux types d'utilisation selon que le travail s'orientait vers la compréhension ou l'expression.

Les documents écrits ont été utilisés directement en compréhension. Le travail des apprenants consistait à élucider de manière systématique les difficultés que présentaient les documents. Le travail des formateurs a consisté à regrouper les problèmes disséminés tout au long des documents et à préparer des exercices spécifiques à chacun d'eux ; bien entendu, les exercices portaient sur les documents eux-mêmes. La méthodologie générale est celle que l'on trouve dans Cembalo M., Esch E., Hildenbrand D. (1971) et C.R.A.P.E.L. (1973), appliquée aux problèmes spécifiques posés par les documents utilisés. Cependant, à la différence de ces ouvrages, l'analyse a été faite et la progression établie à partir des difficultés des apprenants diagnostiquées dans les premières séances de formation en explorant directement les documents de travail. Par exemple, l'observation de départ nous a amenés à traiter spécialement les problèmes de nombre et d'expression de la quantité, et à placer au début de la progression l'étude des auxiliaires.

Le traitement des télex a été légèrement différent : ils ont servi à la fois comme documents de compréhension et comme corpus d'expression écrite. En compréhension, il n'a pas différé de celui des autres documents écrits. En revanche, leur utilisation pour l'entraînement de l'expression écrite a été très différente. Le document servait de matériau à l'observation et de « source d'inspiration » dans des activités où le pastiche était la principale technique. A partir des modèles fournis par les télex reçus, on demandait aux apprenants de produire des énoncés proches en faisant varier différents éléments de sens (éléments lexicaux, modalisation, etc.). L'observation des télex originaux menait à la constitution d'un index fonctionnel qui permettait d'inventorier les différentes réalisations d'une fonction et de les retrouver facilement (donner une référence, donner un ordre, confirmer, etc.).

De la même manière, les documents téléphoniques ont été utilisés différemment selon qu'ils servaient pour l'entraînement à la compréhension ou de document de base pour les activités d'expression. Il faut rappeler ici que les apprenants étaient des débutants purs, sans connaissance préalable de l'anglais.

En compréhension, deux étapes ont été retenues : sensibilisation à la structure de l'interaction téléphonique et travail de compréhension sur les différents

[10] Ces enregistrements n'ont pas en fait été utilisés, la direction de Metlor ayant repoussé l'action de compréhension orale - expression orale à une date ultérieure.

moments de cette interaction. La première étape consistait à identifier, à l'écoute, à quel moment de la conversation on en était, c'est-à-dire reconnaître la valeur fonctionnelle de l'énoncé en cause : identification, demande de poste, remerciement, explication, etc. Cette étape a été accomplie préalablement à toute explication lexicale ou grammaticale qui aurait permis de comprendre certains éléments verbaux des énoncés. L'identification fonctionnelle a été rapidement acquise après l'écoute de trois conversations.

La seconde étape a consisté à entraîner les apprenants à comprendre le contenu de chacun des actes de parole. Après la localisation de l'acte, une écoute détaillée permettait de déchiffrer les formes utilisées et de mettre à jour les significations. On a proposé ensuite des exercices systématiques regroupant les différentes réalisations d'un acte dans le corpus, augmentées d'exemples créés en vue d'une étude systématique dont le corpus lui-même ne pouvait fournir tous les éléments (compréhension des nombres, dénomination des départements de l'entreprise, etc.).

Pour la partie expression, les conversations enregistrées ont été employées comme base d'observation pour un réemploi systématique. La première phase, d'observation proprement dite, a permis, par discrimination puis répétition des unités pertinentes, de familiariser les apprenants avec les formes à employer. On a proposé ensuite des exercices systématiques de réemploi utilisant des extraits des enregistrements authentiques comme stimuli, puis des stimuli spécialement créés pour les exercices. Les apprenants effectuaient les exercices le plus souvent hors des heures d'enseignement, celui-ci étant consacré à l'exploitation et à la résolution des problèmes survenus au cours du travail. Ils ont été complétés par des appels en anglais donnés par des anglophones depuis les locaux du C.R.A.P.E.L. qui mettaient chaque apprenant dans l'obligation de mettre en œuvre, en situation, la compétence pour laquelle ils s'étaient entraînés.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BEACCO, J.C., DAROT, M., MALANDAIN, J.L. (1978). « Approches fonctionnelles du français langue étrangère », *Etudes Françaises dans le Monde*, Octobre.

CEMBALO, M., ESCH, E., HILDENBRAND, D. (1971). *Cours d'entrainement à la compréhension écrite*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

CORDER, P.S. (1976). " The Study of Interlanguage ", *Proceedings of the 4th International Congress of Applied Linguistics*, Stuttgart, Hochschul Verlag.

C.R.A.P.E.L. (1973). *Cours de compréhension écrite pour débutants*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

DUDA, R. (1976). « L'enseignement de la compétence de communication en langues secondes », Roulet, E. et Holec, H. (eds), *Bulletin CILA*, N° 24, Neuchâtel.

DUDA, R. (1979). " Are language skills irrelevant ? ". *Mélanges Pédagogiques 1979*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

DUDA, R., LAURENS, J.P., REMY, S. (1973). « L'exploitation didactique des documents authentiques », *Mélanges Pédagogiques 1973*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

HOLEC, H. (1975). « L'approche macro-linguistique du fonctionnement des langues et ses implications pédagogiques : rôle du visuel », *Mélanges Pédagogiques 1975*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

HOLEC, H. (1979). « Prise en compte des besoins et apprentissage auto-dirigé », *Mélanges Pédagogiques 1979*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

LEON, M. (1979). « Culture didactique et discours oral », *Le Français dans le Monde*, N° 145, Paris, Larousse-Hachette.